

LA AUTOFORMACIÓN E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS

Dra. Ana María Martínez Gutiérrez



TÍTULO DEL TRABAJO:

**La autoformación e investigación-
acción para la formación
de profesores de inglés**

AUTORES:

Dra. Ana María Martínez Gutiérrez

AFILIACIÓN INSTITUCIONAL:

Docente de Facultad de Estudios
Superiores Acatlán , UNAM

CORREO ELECTRÓNICO:

anamartz2307@yahoo.com.mx

Resumen.

La investigación se centra en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera, la indagación fue mixta con el fin de averiguar cómo dicha población se autoforma y si utiliza investigación-acción en el salón de clase con el mismo fin; sin embargo, en esta ocasión se presentan los resultados de cuantitativos. La metodología aplicada para realizar la exploración fue investigación-acción, se aplicaron 30 cuestionarios cerrados a profesores de inglés. Se encontró que los profesores se autoforman en su quehacer docente cotidiano; a pesar de ello, desconocen el concepto y la utilidad de la investigación-acción en el aula. Después de aplicar los cuestionarios, se propuso una metodología para la autoformación docente, se elaboró un manual de tareas y estrategias para promover la autoformación e investigación-acción basadas en la metodología para la autoformación, la propuesta se piloteo, se analizaron los resultados, se verificó la hipótesis y se ajustó el manual, completando así el espiral de investigación-acción.

Abstract.

This research paper focuses on the training process of teachers of English as a foreign language. This was a mixed research project in order to investigate how this group forms itself and whether or not they use action research in the classroom for the same purpose. However, on this occasion only quantitative results are presented. The methodology applied to carry out the exploration was action research; therefore, closed questionnaires were applied to 30 English teachers. Then, it was found that the teachers are able to develop self-formation in their daily teaching work; despite this fact, it was also discovered that they are unaware of the concept and usefulness of action research in their language classroom. After applying and analyzing the results obtained in the questionnaires, a methodology for teacher self-formation was proposed and a manual of tasks and strategies was designed to promote self-formation and action research. The tasks were based on the methodology for self-formation and they were also piloted. Then, the results were analyzed, the hypothesis was verified and the manual of tasks was adjusted. With the last steps, the entire cycle of action research was carried out.



Keywords:

- **Formation**
- **teachers**
- **Self-formation**
- **Action-research**
- **Task**

Palabras clave:

- **Formación**
- **Profesores**
- **Inglés**
- **Autoformación**
- **Investigación-acción**
- **Tareas**

Contenido

1. **Introducción**
2. **Metodología de la investigación**
3. **Resultados, discusión e interpretación**
4. **Conclusiones**

Introducción.

En las últimas décadas la enseñanza de las lenguas extranjeras; en especial la del inglés, se ha extendido debido al crecimiento e intercambio económico, científico y cultural en el mundo; por ello, y para responder a las necesidades del alumnado las instituciones educativas se han preocupado por difundir su enseñanza. La situación anterior, requiere de profesores altamente capacitados y en constante desarrollo; por tal motivo, es importante que los profesores de inglés se formen permanentemente; lo cual, puede resultar una tarea compleja y complicada pues se requieren programas de formación especializados que respondan a necesidades institucionales e individuales.

En la vida laboral, los profesores se incorporan al trabajo docente y académico para formar parte de instituciones educativas de nivel medio superior y superior, otros se incorporan al nivel de educación básica. Así, su formación continua depende de las instituciones en las que laboran; que puede consistir en cursos de actualización y capacitación, entre otras opciones.

Asimismo, los profesores continúan preparándose asistiendo a encuentros y simposios, donde participan como ponentes, o bien, como asistentes. Los docentes tienen acceso a diplomados, maestrías y estudios de doctorado en el mejor de los casos, en la misma casa de estudios, o en otras instituciones educativas privadas.

La comunidad recibe cursos intersemestrales que se ofrecen por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) mediante el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) para profesores de licenciatura, es un aparato de actualización académica permanente que organiza e imparte diplomados y cursos, para su actualización en la disciplina, aspectos pedagógicos, así como el uso y desarrollo de tecnolo-

gía educativa (<https://dgapa.unam.mx/index.php/conoce-la-dgapa>, 2019). Cabe señalar, que el Departamento de Inglés también ofrece cursos a sus docentes en el idioma de acuerdo a los intereses de los profesores, dichos cursos los imparten profesores destacados; o bien, profesores angloparlantes que designan las casas editoriales.

Al revisar las opciones de formación que se han ofrecido a los profesores de inglés; se puede observar que son cursos que no tienen relación entre sí; son cursos “suelos”, son modulares, orientados hacia las vertientes de actualización y especialización, más que a la formación continua. Las opciones son en su mayoría de veinte horas impartidos en los periodos intersemestrales, carecen de una secuencia o temática disciplinar, no ostentan una línea de crecimiento didáctico-pedagógico secuenciado; o bien, de desarrollo personal. Se requiere de una planeación a mediano y largo plazo que verdaderamente contribuya a la actualización continua, ordenada y organizada.

Después de revisar los cursos ofrecidos por la PASD dentro de los periodos semestrales de 2013 a 2018, se encontró lo siguiente:

Tabla 1. Cursos impartidos PASD.

CURSO DIRIJIDO A	CANCELADOS	IMPARTIDOS	TOTAL
PROFESORES DE INGLÉS	4	1	5
TODAS LAS LENGUAS	2	5	7
APRENDIZAJE EN GENERAL	1	3	4
DESARROLLO PERSONAL	1	1	2
TOTAL=	8	10	18

Fuente: Elaboración propia (2019).

Las opciones que tuvieron más éxito fueron:

- *Modelo T: Didáctica por capacidades y valores*, impartido por el Dr. David Frago Franco,
- *Resignificando mis creencias para reconstruir mi identidad*, impartido por el Dr. José Francisco Castillo Navarrete,
- *Dimensiones del ejercicio docente e identidad profesional*, por la Mtra. Gloria de la Garza Solís,
- *Calidad educativa y diagnóstico del aprendizaje en las instituciones de educación superior*, por el Dr. Vicente Gabriel Zepeda Barrios,
- *La tutoría en el aprendizaje híbrido*, impartido por las maestras Emma Navarrete Hernández, Rosa María Laguna González y Elinore Joy Holloway Creed.
- Llama la atención que uno de los cursos más especializados y enfocados al perfeccionamiento del dominio lingüístico si se impartió, es el caso de *CAE-Paper 1 Preparation for English teachers*, por la Mtra. Guerra del Departamento de Inglés.

Los cursos tuvieron más de 15 participantes, menos deserción y llegaron a buen término, los temas estuvieron relacionados con didáctica, desarrollo personal, calidad educativa y tecnología, son temas ofrecidos a profesores de otras divisiones, son de interés general; quizá los que más llamaron la atención de los profesores de inglés y de lenguas extranjeras.

Las otras iniciativas que se impartieron, tuvieron la asistencia mínima y hubo deserción; a pesar de que, las temáticas fueron muy interesantes, pudiendo resultar atractivos y útiles para la comunidad. Por otro lado, el Departamento de Inglés dentro del mismo rango de tiempo organizó nueve cursos.

Tabla 2. Cursos impartidos en el Departamento de Inglés.

CURSO DIRIJIDO A	CANCELADOS	IMPARTIDOS	TOTAL
PROFESORES DE INGLÉS	0	9	9

Fuente: Elaboración propia (2019).

Los cursos que se ofrecieron tuvieron 20 asistentes o hasta 27, las dos últimas opciones tuvieron de 5 o 7 asistentes; sin embargo, no se cancelaron.

- *Refresher course for teachers*, impartido por el Mtro. Philip Haines y Barbara Taylor de Oxford University Press Learning and Development,
- *Advanced English grammar for Teachers*, impartido por la Mtra. Barbara Taylor de Oxford University Press Learning and Development,
- *Descubriendo mi momento presente*, impartido por el Dr. Francisco Castillo del Departamento de Inglés,
- *XXI Century skills for adults*, impartido por la Mtra. Luisa Rioseco de Oxford University Press Learning and Development,
- *Methodology course*, impartido por la Mtra. Barbara Taylor, Mtro. Danilo Quintián and Mtro. Antoon Jacobs de CENGAGE Learning.
- *Pedagogía emocional a partir de una Perspectiva Gestalt*, impartido por el Dr. Francisco Castillo Navarrete del Departamento de Inglés.
- *El impacto de la dinámica grupal en el aula universitaria*, impartido por el Dr. Francisco Castillo Navarrete del Departamento de Inglés.
- *Nuevas tendencias de evaluación*, impartido por el Mtro. Joaquín Carrillo Herrejón de CENGAGE Learning.
- *Developing listening and reading skills*, impartido por el Mtro. Joaquín Carrillo Herrejón de CENGAGE Learning.

De esta manera, se observa que existe una carencia en cuanto a una política de formación clara, orientada hacia los profesores de inglés que les ofrezca alternativas formativas conformadas de distinta manera y que responda a sus requerimientos y necesidades; por ejemplo, módulos que les permita conformar un diplomado.

Sin embargo, elaborar y confeccionar cursos, talleres, diplomados o seminarios para profesores de cada disciplina tomado en cuenta sus intereses, necesidades, gustos y pasiones resulta una tarea titánica y difícil de cumplir, ya que en cada área el profesorado tiene sus propias necesidades, intereses, motivaciones; lo requiere un sector, no lo requieren los demás; por ello, proponemos que la autoformación puede ser una de las respuestas viables para resolver de alguna manera esta problemática, sin ser la única.

Otra herramienta útil puede ser la investigación-acción ya que con ella los profesores pueden llevar a cabo investigaciones *ad hoc* en sus grupos a lo largo de su vida académica para perfeccionar su enseñanza y resolver problemas de aprendizaje reales en el contexto de su propia práctica. Así, el profesor se estará formando continuamente de manera independiente; dicho de otro modo, coadyuvando a su propia formación. Cabe destacar, que dichas acciones se deben llevar a cabo de manera consciente; es decir, pensadas y planificadas para inducir a tomar una postura crítica y reflexiva sobre la misma práctica cotidiana.

Dada la problemática descrita se presenta esta investigación con la hipótesis: El profesor de inglés se puede autoformar en su práctica docente cotidiana utilizando investigación-acción dentro de la institución educativa donde labora. En seguida se presenta el marco conceptual del trabajo.

El concepto de autoformación es complejo; los estudios que se han llevado al respecto en Francia, Estados Unidos y España la incluyen como parte de la educación para adultos en el campo educativo y laboral; la educación en línea y a distancia, o la autodidaxia. Bezille-Lesquoy (2005, citado por Jurado, 2007) plantea que ella es una manera de adquirir saberes que no son guiados ni estructurados por programas externos; es una manera de formarse a través de fuentes de experiencia y de acción recurriendo a saberes ya instituidos (que no tienen por objeto la adquisición de un certificado). Cabe mencionar, que la autoformación no se ha estudiado como tal para el docente en servicio en México; tampoco para los que profesores de inglés en el nivel superior. La bibliografía revisada sobre la metodología de la enseñanza de inglés, carece de información sobre el autoaprendizaje del profesor, o bien, la investigación- acción a manera de estrategia formativa; tal es el caso de autores como: Stern (1987), Harmmer, (1991) (2007), Richards y Renandya (2006), Cohen, Manion y Morrison (2007), Brown (2000), Watkins (2014), Celce-Murcia et al. (2014). Otros autores que abordan las competencias docentes como Zabalza (2007), o bien, autores que abordan profundamente el tema de la formación docente como Davini (2015), Da Silava Gomes, Colín, Alfaro y Herrera (2008), Rueda (2006), o aquellos que abordan la autoformación como Yurén (2002) y Vaillant y Marcelo (2015) no presentan instrumentos, estrategias o actividades concretas para la autoformación, autoevaluación en general, ni estrategias ni actividades de autoformación para el desarrollo y el crecimiento de los docentes que imparten inglés en particular.

Con respecto a lo anterior, Dumazedier (2002, citado por Yurén, 2004) menciona que la autoformación comienza cuando los propios saberes, formas de pensar, actuar cotidiano y sentir se ponen en duda por la persona, cuando: se cuestiona a sí misma, existe la necesidad de conocer y busca vincular los saberes académicos con la forma de pensar y de vivir.

Desde la visión de Yurén (2004, p.161) la autoformación es la posibilidad de reconocimiento del otro como constitutivo de sí mismo, explica: “La autoformación es un proceso de autoproducción del sujeto que, si bien implica la resistencia y oposición a un sistema que limita las experiencias de subjetivación, no significa el olvido del otro y el mero desenvolvimiento lineal de la personalidad en su soledad, sino que se trata de un proceso signado por la negatividad y atravesado por la dialéctica identidad-alteridad”.

Es necesario comprender que la autoformación es la autoproducción y proyecto del sujeto, que mediante la acción e interacción demuestra carácter social de la condición humana, problematizando las formas de objetivación de los sujetos. De acuerdo con la misma autora, la autoformación supone un doble movimiento: la reapropiación de sí por parte del sujeto y la interacción permanente con otros.

En la autoformación es posible reconocer al otro como constitutivo de sí mismo, en otras palabras, podemos entender que la autoformación es un proceso de autoproducción del docente; a pesar de ello, no significa el olvido de los colegas y alumnos y el mero desenvolvimiento lineal de la personalidad en su soledad (Yurén, 2004). Como la autora explica es necesario pensar la autoformación como la autoproducción y proyecto de la persona, del profesor de inglés, que al igual que otros docentes, mediante la acción e interacción dé cuenta del carácter social de su condición humana, problematizando las formas de objetivación de los otros. La autoformación es un proceso individual que los propios docentes de inglés realizan; aunque, este proceso se da en un ambiente y contexto social especializado. Las prácticas formativas se comprenden en el marco de la autoproducción, y se expresan en la inquietud y búsqueda de plenitud, de superarse y de construirse a sí mismo a lo largo de la vida. En este sentido,

la persona, se hace cargo de sí misma; es agente de su subjetividad; es responsable de las decisiones, riesgos e incertidumbre que ésta conlleva. Así, la autoformación sobrepasa los objetivos de la heteroformación inicial, donde se busca socializar y transmitir saberes, el sujeto que se autoforma se opone de cierta manera a las instituciones educativas que tienen un sesgo instrumental; mientras que la autoformación dice Yurén (2004) tiene un sesgo emancipatorio.

Dumazedier (2002, citado por Vaillant y Marcelo, 2015) explica que el término se conforma de tres operaciones educativas convergentes, primero, es una práctica de desarrollo personal del sujeto social que aprende; segundo, este sujeto profundiza sus experiencias cuando busca el conocimiento; y tercero, concretiza aquella búsqueda de conocimiento cuando aplica lo aprendido, desde nuestra perspectiva este puede entenderse como un breve ciclo de autoformación.

Se entiende que la autoformación es aquella capacidad voluntaria y automotivada del sujeto-docente para hacerse cargo de su propia formación; como un proceso de autocompletarse mediante el autodesarrollo, autoconstrucción, autoproducción, autoreflexión y autocrítica de sí mismo, para sí mismo, por sí mismo, consigo mismo (una dimensión intrasubjetiva), con la participación de otras personas; ya sean sus mentores, jefes, colegas, alumnos, en un contexto social; en este caso en el ámbito educativo e institucional (una dimensión intersubjetiva). Para que el docente desarrolle su propia autoformación debe integrar varias acciones, por ejemplo: tener metas, objetivos, planes y acciones o prácticas (experiencias), que las evalúe con una actitud crítica-reflexiva con el fin de transformarse y mejorar como docente; de ahí, como persona. Para llevar a cabo lo anterior, se requiere investigar y proponer una metodología de la autoformación y estrategias para que los profesores de inglés la desarrollen.

Entendemos que el sentido esencial de la autoformación, no es en sí potenciar o fortalecer la centralidad del sujeto, en el sentido egoísta, en soledad o aislado; sino más bien, en el sentido de responsabilidad y desarrollo personal. Se trata en realidad, de enfatizar el protagonismo de los sujetos; sin que esto represente, la individualización de los procesos formativos para su beneficio, se trata de que impacte en sus alumnos, colegas, la institución misma, su contexto y entorno social.

Consideramos que la autoformación es uno de los componentes de la formación continua del profesorado, y cobra importancia en tanto las exigencias en todos los ámbitos: laboral, profesional y académico; por ello, la formación que de alguna manera se puede dar en el ámbito escolar, universitario y empresarial no es suficiente hoy en día, así la autoformación es una respuesta que puede solucionar la necesidad de diferenciación e intereses particulares de la enseñanza.

Otro aspecto relevante que se presenta, es el concepto de investigación-acción, es fundamental comprender claramente su significado, ya que la metodología de investigación es investigación-acción y es al mismo tiempo un concepto medular para el trabajo.

La investigación-acción según Lewin (1997, citado en Elliott, 2002), se ilustra por medio de la discusión de problemas y la toma de decisiones de un grupo para resolverlo, debe incluir la participación activa de aquellos que llevarán a cabo el proceso de exploración de problemas que ellos han identificado y anticipado. Después de identificar o diagnosticar un problema, el grupo toma decisiones sobre qué estrategias, acciones o planes llevar a cabo, se monitorean y se toma nota de los resultados. Posteriormente, se revisa el progreso de las acciones, se discuten y si es preciso se

replantea el problema o los que se hayan encontrado. Uno de los objetivos principales de Lewin (1997, citado en Elliott, 2002) es integrar la ciencia y la práctica; dentro de esta tradición, se hace énfasis en la continuidad que debe existir entre las actividades de la ciencia y las de aprendizaje en la acción, ya sea en los ámbitos escolares, sociales y laborales reforzando los valores de la ciencia, la democracia y la educación, así como los beneficios de la ciencia y la práctica social.

Elliott, define la investigación-acción (1993) como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, la concibe como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes y de sus problemas prácticos, en nuestro caso, estamos hablando de la formación de los docentes de inglés y de su autoformación.

Desde la perspectiva de Kemmis (1984) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también, como ciencia crítica, la define como una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia. La investigación-acción

(I-A en adelante) también conlleva un punto de vista axiológico, ético que se debe plantear, ya que no se busca encarar dilemas, implantar ideas o adoctrinamientos por medio de este modelo de investigación (Medina de la Cerda y Mendoza; 2009 y Latorre, 2010).

Schön (1983) concibe que la reflexión tiene dos subcategorías; la reflexión-sobre-la-acción (que se refiere a la visión retrospectiva de la com-

prensión obtenida al tratar un caso en concreto) y la reflexión-en -la-acción (que se refiere a la reflexión obtenida en el desarrollo de la acción). Nosotros consideramos que la responsabilidad de desarrollar conocimiento es de los prácticos, de los docentes que imparten inglés, siguiendo la idea de Stenhouse (1993) que los profesores deben ser investigadores.

Los temas que se pueden explorar en la enseñanza del idioma son de tipo sintáctico, léxico, morfológicos, culturales e interculturales, de aprendizaje, entre otros. Este tipo de investigación la realizan los mismos docentes, es una práctica de la cual emanan teorías prácticas; buscando transformar o mejorar la realidad desde la realidad misma -no desde un laboratorio y con personas ajenas al grupo- de manera intersubjetiva, pero también intrasubjetiva. La I-A es por ello participativa, reflexiva, comprensiva y crítica (pues el docente es consciente de lo que está haciendo, lo piensa y analiza), es dialógica y comunicativa ya que el profesor discute con sus estudiantes y colegas, es capaz de reconocer sus aciertos o desaciertos para mejorar.

Durante el proceso de investigación-acción el docente-investigador reflexiona críticamente en la acción; esto es, puede repensar durante la aplicación de las acciones, durante el proceso de su propia práctica pedagógica, y reflexionar sobre la acción, una vez que ha terminado su práctica, de modo retrospectivo. Es aquí, donde encontramos el vínculo entre la investigación-acción, la formación y la autoformación, nuestra postura es que, si el docente sabe en qué consiste y cómo funciona la investigación-acción, entonces él podrá utilizarla como una herramienta que le permitirá investigar en su práctica para modificar y ajustar temas, materiales, contenidos; resolver problemas; entre otros retos, para reconstruir a partir de su experiencia formas de enseñar, de evaluar, de organizar sus clases, la I-A forma y autoforma.

En el caso de los profesores de lenguas es importante innovar y responder a las demandas del alumnado, ya que en muchas ocasiones el docente se encuentra con materiales que carecen de un contexto apropiado; es importante llevar a cabo ajustes de tipo curricular, elaborar materiales, presentar y adaptar nuevas formas de aprendizaje de tipo lingüístico y psicolingüístico ad hoc que permitan al alumno aprender mejor. También, es preciso revisar y abordar cuestiones de tipo cultural, intercultural y evaluación; los temas forman parte de la gran gama de líneas de investigación con las que el profesor de lenguas puede empezar a inquirir en sus centros educativos.

En este sentido, el docente será capaz de indagar en sus aulas, sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos, durante el fenómeno de la I-A hacer reflexión en la acción y durante la reflexión de la acción elaborar un proceso de reflexión crítica o introspección. Así, el profesor podrá auto-investigarse, llevando a cabo un círculo que de alguna manera se cierra en donde comienza.

Metodología de la investigación.

Aquí se detalla la manera en la que se realizó la investigación, como se mencionó, la indagación fue mixta, cualitativa en grupos focales usando como instrumento una guía de preguntas que, por cuestiones de espacio, no se aborda. Posteriormente, se recogió información por medio de una metodología cuantitativa, cuestionarios cerrados, con base en los resultados se elaboró un manual de tareas para promover la autoformación e I-A, se piloteó y se revisaron los resultados del pilotaje, se comprobó la hipótesis por medio de Chi cuadrada y se hicieron adaptaciones y correcciones a dicho manual, cerrando el ciclo de I-A.

El objetivo era analizar de qué manera el profesor de inglés como lengua extranjera incrementa y desarrolla sus saberes, conocimientos, así como su experiencia docente por medio de la autoformación y la investigación-acción, mediante una postura crítica-reflexiva sobre su propia práctica cotidiana.

Con el fin de mantener congruencia epistemológica se utilizó el modelo de investigación-acción como método investigativo al mismo tiempo que se inquirió sobre la investigación-acción. La base metodológica usada es la I-A con un enfoque hermenéutico, pues es interpretativo, ya que se estudia fenómenos académicos en un ambiente de experiencia diaria. El estudio es exploratorio, pretende descubrir si los profesores se autoforman y autoaprenden de las acciones que realizan para impartir sus clases, así como indagar si ellos utilizan la I-A en el aula; y si a su vez, tiene un impacto para su autoformación.

La I-A es un espiral que una vez que se ha determinado un problema a resolver, se ha investigado y se han puesto en práctica acciones para resolver dicha problemática, se recoge información, se analizan datos con una postura crítica y se reflexiona, permite; subsiguientemente, proponer nuevas acciones de solución; las cuales provienen de la acción teorizada, para poder proponer nuevas respuestas o acciones planificadas.

Nunan y Bailey (2009) afirman que la I-A tiene características de la investigación científica ya que requiere una pregunta de investigación, información relevante para las preguntas, análisis e interpretación de la información recogida y una manera de publicación. Presentan un ciclo de la I-A para la investigación en la enseñanza de lenguas; es decir, de investigación en lingüística aplicada, su modelo debe seguir los siguientes pasos.

Tabla 3. Ciclo de la I-A de Nunan y Bailey, (2009).

Cycle	Step
Cycle 1	Step1: Problem /Puzzle Identification
	Step 2: Preliminary Investigation
	Step 3. Hypothesis Formation
	Step 4: Plan intervention
	Step 5: Take action and Observe outcomes
	Step 6: Reflect on outcomes
Cycle 2	Step 7: Identify follow-up puzzle
	Step 8: Second Hypothesis
	Step 9: Take actions and observe outcomes
	Step 10: Reflect on outcomes

Fuente: Nunan y Bailey, (2009, p. 231).

En la investigación en el área de las lenguas extranjeras docentes del entonces CELE UNAM, Da Silva, Colín, Alfaro y Herrera (2008), explican que la I-A requiere los siguientes aspectos metodológicos, construcción de una hipótesis, descripción de las condiciones del ámbito o contexto, reconocimiento de campo, establecimiento de los objetivos, un marco teórico y la planeación de la acción, para posteriormente llegar a la argumentación que resulta de la interpretación de los hechos observados; finalmente, proponen la divulgación de la investigación.

Dichos modelos son los que guían la exploración, se ciñe a sus componentes y proponemos entonces un ciclo de investigación-acción para profesores de inglés. Los pasos de investigación-acción que se aplican en el estudio se describen en seguida.

Tabla 4. Ciclo de la I-A adaptación propia basada en Nunan y Bailey, (2009, p. 231).

Cycle	Step
Cycle 1	Step 1: Problem /Puzzle Identification
	Step 2: Set Objective and specific objectives
	Step 3: Research question or Hypothesis Formation
	Step 4: Preliminary Investigation
	Step 5: Intervention Plan I: Actions/pedagogical treatment, schedules, materials...
	Step 6: Act and observe outcomes: Stages: Apply actions, gather evidence about application of the pedagogical treatment
	Step 7: Assess & Reflect on outcomes: Analyze evidence
Cycle 2	Step 8: Identify follow-up puzzle/problem
	Step 9: Intervention Plan II: Actions, schedules, materials...
	Step 10: Act and observe outcomes Apply actions, gather evidence about application of the pedagogical treatment
	Step 11: Assess & Reflect on outcomes: Analyze evidence

Fuente: elaboración propia (2019).

Con el fin de seguir este modelo, se aplicaron los cuestionarios, se analizaron los resultados, se elaboró un manual de tareas (once tareas para

la autoformación y ocho tareas para la investigación-acción) y se piloteó. Consecutivamente, se revisaron los resultados del pilotaje, se aplicó Chi cuadrada para comprobar la hipótesis, se hicieron adaptaciones y ajustes al manual; es por lo anterior, que la investigación llevo tiempo.

Los instrumentos de recogida de información cuantitativa fueron cuestionarios aplicados a 30 profesores, el 42.85% del Departamento de Inglés y de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, (LEI). De los 70 o 100% de los profesores que conforman nuestro universo, 23 son profesores (32.85%) y 47 son profesoras (67.14%). Se aplicaron los cuestionarios a 30 de los 70 docentes, 10 hombres (14,28%) y 20 mujeres (28.57%). La muestra conformada por los 30 participantes se forma de 10 hombres 33,33 % y de 20 mujeres 66,66%. La proporción fue casi exacta con relación al universo, ya que los 30 convocados a responder los cuestionarios escritos efectivamente los respondieron.

Con relación a las variables atributivas tenemos que la edad de los encuestados fluctuó de 23 y los 66 años, de los cuales 18 profesores tenían entre 30 y 50 años de edad. Su antigüedad fluctúa entre los 5 y 33 años. Ellos forman parte del profesorado del Departamento de Inglés y de la LEI, 27 son egresados de dicha licenciatura, una de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras o LICELE, de la FES Acatlán; otro de la carrera de Ingeniería Química, de la Facultad de Ciencias de la UNAM y con el Examen de la Comisión de Lenguas y otro con una Licenciatura en Finanzas de la UNITEC y Maestría en Finanzas del Instituto Politécnico Nacional y *Teacher's Diploma* de la Academia Maddox.

Los cuestionarios se diseñaron a partir de los conceptos y dimensiones que se muestran:

Tabla 5. Conceptos y dimensiones.

1	Formación docente	Formación docente profesores de inglés Formación continua
2	Formación del docente del profesor de inglés	Temáticas para de la formación docente
3	Motivación para la formación docente	Razones para formarse
4	Práctica Docente Cotidiana	Aprendizaje en la práctica docente
5	Autoformación	Autoformación
6	Problemas del aprendizaje del inglés en la práctica	Detección de problemas
7	Solución de problemas de aprendizaje en la práctica	Resolución de problemas
8	Recolección de Información en investigación-acción	Registro de Evidencias
9	Recolección de Información en investigación-acción	Impacto del registro de evidencias en la formación.
10	Investigación Cualitativa Investigación-acción	Detección de un Problema Elaboración de un plan de investigación acción Aplicación de un plan de Investigación acción Resultados

Fuente: elaboración propia (2019).

Los instrumentos se aplicaron de la siguiente manera:

1. Se elaboraron los cuestionarios para el estudio cuantitativo, se dividió en dos secciones, la primera en una ficha técnica donde los profesores incluyeron información personal nombre, edad, experiencia docente en la UNAM y laboral en general, nivel de estudios y los niveles de inglés impartidos. La segunda parte se centró en once preguntas con respuestas de opciones cerradas y cuatro abiertas (con el objetivo de saber si los do-

centes encuestados sabían qué es la investigación-acción y si la habían aplicado). Se imprimió y se fotocopió el instrumento. Los cuestionarios no se pilotearon ya que se basaron en el instrumento utilizado en el estudio cualitativo pilotado en su momento, pues el objeto de este estudio era medir exactamente los mismos aspectos, pero esta vez con un método cuantitativo.

2. El 25 y 26 de enero de 2017 se aplicaron los 30 cuestionarios. A 25 participantes se les entregó el cuestionario impreso de manera personal; ellos entregaron los cuestionarios el mismo día. A 5 participantes se les envió el instrumento vía correo electrónico y tomaron aproximadamente tres días en contestar y regresarlo por la misma vía; con el fin de tener las respuestas de manera física los 5 archivos recibidos se imprimieron.
3. Posteriormente, se reunieron los cuestionarios, se asentó la información de los participantes y se analizó pregunta por pregunta.

Resultados, Discusión e interpretación.

A continuación, se muestran las respuestas vertidas por los participantes, comentamos e interpretamos cada una de ellas. En el anexo 1 se presentan: el objetivo, las preguntas de investigación, hipótesis, conceptos y dimensiones, así como los resultados.

En la pregunta uno sobre los cursos de actualización, el 100% de los docentes comentó que los han tomado, algunos de ellos cursan uno o dos cada semestre. De los treinta encuestados, cuatro han impartido algún curso de formación o actualización. Con relación a las áreas que son de su interés las respuestas se enfocan sobre la metodología de la enseñanza del idioma 76%, competencias docentes 63.3%, dinámicas de grupo 56.6%, técnicas 56.6% y estilos de aprendizaje 53.3%. La pregunta es muy

importante para saber los intereses y las necesidades docentes con el fin de planificar un buen programa de formación; es decir, para saber qué rumbo debe llevar la formación institucional y la orientación de autoformación.

La pregunta dos informa sobre las modalidades de formación docente que prefieren los encuestados, estas pueden influir positivamente ya que es la manera idónea en que los profesores pueden aprender, también se obtiene luces para poder planificar cursos y opciones en línea que promuevan la autoformación. Se obtuvieron las siguientes respuestas: Los cursos presenciales de actualización intersemestrales son los preferidos 73%, posteriormente los cursos en línea y el intercambio de información con colegas, ambos con el 66% de las preferencias. La segunda opción es muy viable para la autoformación; estas dos opciones deben explorarse, especialmente creemos que los cursos en línea son importantes para la autoformación. Por otro lado, es significativo organizar sesiones entre profesores pues es una de las inquietudes, para que puedan intercambiar experiencias, dudas, ideas y materiales de una manera más formal y enriquecerse mutuamente; es decir, es un tipo de autoformación de grupo.

La pregunta tres se relaciona con la motivación que tienen los profesores para actualizarse, saberlo permite entender de qué manera la institución puede alentar la formación y autoformación. Explica las razones de los profesores para seguir formándose, el 100% externó que continúan formándose para mejorar como docentes y aprender más; es una motivación intrínseca y extrínseca; es una satisfacción personal y reconocimiento en el ámbito. El 56% contestó que tanto enriquecer su currículum como obtener promociones y un mejor sueldo son razones sustanciales para su formación; una motivación extrínseca. En este sentido vale la pena reflexionar, ya que los programas de estímulos de la institución podrían ser

diferenciados y alentar a los docentes a que se formen permanentemente; por ejemplo, con estímulos económicos, con horarios preferenciales, becas para cursos, simposios y conferencias nacionales e internacionales. Otra opción es extender reconocimientos a aquellos docentes que así lo merezcan.

La pregunta cuatro, está relacionada con la frecuencia de su aprendizaje a través de su práctica docente cotidiana la cual nos interesa porque postulamos desde nuestra hipótesis que el profesor si aprende en sus actividades áulicas. Las contestaciones fueron las siguientes: el 86% comentó que siempre aprenden a través de su actividad docente, perfeccionan sus competencias docentes y su conocimiento del idioma, se hacen más expertos. El 10% contestó que efectivamente casi siempre aprende y un 3% dijo que algunas veces. Pensamos que las jefaturas y las coordinaciones deben ser sensibles promoviendo oportunidades de aprendizaje y desarrollo; por ejemplo: intercambiar materias entre los profesores, seleccionar y revisar materiales y/o exámenes, permitir la observación entre pares, organizar jornadas académicas, entre otras muchas actividades para que el personal no se anquilese, ni caiga en la zona de confort.

La pregunta cinco es el corazón de la investigación, con ella se averigua sí los profesores son conscientes de su propio aprendizaje en su práctica y lo llevan a cabo. Se encontró que efectivamente el profesorado se autoinstruye o se autoforma por medio de ciertas acciones; a saber: el 93% aprende cuando prepara sus clases; recuerda y reafirma, el 86% de los entrevistados se autoinstruyen cuando estudia para impartir un curso nuevo, revisa libros o busca información. El 83% se autoforma cuando prepara algún tema o da retroalimentación a sus alumnos; interpretamos esta actividad como reflexión en y sobre la práctica. El 70% se autoforma cuando

motiva a sus estudiantes, lo cual tiene que ver con la reflexión, pues los profesores al motivar a sus alumnos justifican para qué deben aprender la materia y su aplicación; hay una reflexión de ambas partes.

La detección de necesidades o problemas en un grupo es un elemento fundamental para la I-A, en la pregunta seis se constató sobre cómo los profesores detectan situaciones de aprendizaje. El 80% expresó que la observación es la herramienta principal para la detección. Otro grupo considerable, el 73.3 % dijo que las entrevistas son un medio efectivo, esto consiste principalmente en dialogar con los estudiantes para conocer sus problemáticas de aprendizaje; sus dudas o temas no aprendidos. Un 56% externó que utilizan exámenes diagnósticos para detectar problemas de aprendizaje.

En relación con las acciones que realizan para resolver problemas, el 86% de los participantes revela en la pregunta siete que proporcionan actividades, materiales y lecturas para resolver cuestiones de aprendizaje, otro grupo importante el 53% se dirige sus alumnos para que mejoren su actitud. El 43% expresa que lleva a cabo I-A; aunque, en las preguntas abiertas donde se indaga cómo la aplican, se encuentra que, es un tipo de intervención pedagógica incipiente.

La pregunta ocho, que trata sobre el registro de evidencias en el salón de clases, es otro aspecto fundamental para la I-A. Es por ello, que se aborda la pregunta, los profesores señalaron, lo siguiente: el 60% registra evidencias en un cuaderno que asigna a la materia, el 53% guarda evidencias en carpetas físicas o electrónicas y el 50% registra evidencias en la lista de asistencia, no hay consistencia.

En la hipótesis del trabajo se sostiene que la I-A y su aplicación en el aula promueven la autoformación, así como el papel del profesor como investigador práctico, de ahí que esta pregunta es de gran utilidad. La pregunta nueve revela que el 50% de los participantes aplica I-A mientras un 23.3% no lo hace porque no está relacionado con el tema y un 13% no la ha utilizado, a pesar de estar relacionado con ella; otros no contestaron.

En relación a su familiarización con la investigación-acción e interés por tomar un curso, en la pregunta diez el 50% de los profesores señaló que sí les gustaría tomar un curso, el 10% indicó que no está dispuesto a tomar un curso, mientras el resto no contestó. Interpretamos que sólo el 50% de ellos podría interesarse y aplicar la I-A; son una población potencialmente interesada en realizar investigación pudiendo enriquecerse de sus beneficios. A pesar de ello, también se entiende que el otro 50% no está interesado en la I-A, ni en la investigación en general; es probable que consideren que es una tarea ajena a ellos.

La pregunta once sobre qué han hecho los encuestados para aplicar la investigación-acción en sus clases nos permitió saber qué; a pesar de que el 50% de los entrevistados en la pregunta nueve afirmó haberla utilizado, este hecho no se comprobó en su práctica.

Respecto a la utilidad de la investigación-acción, pregunta doce, el 36% de profesores indicó que sí les fue útil, un 3% que no, y el resto no contestó. Las respuestas confirman nuevamente que el profesorado carece de conocimiento claro y preciso del modelo de I-A, en otras palabras, por eso no la han utilizado.

Una vez que se obtuvo la información y análisis de los cuestionarios, se propuso la metodología de autoformación y se diseñaron once tareas para promover la autoformación y ocho para la I-A, se pilotearon con el apoyo de nueve profesores, el proceso tomó casi cuatro meses.

Después de haber realizado la revisión de los materiales piloteados, se constató que la comunidad está dispuesta a continuar su preparación a través de la autoformación; de las 11 tareas (100%) de autoformación, cuatro participantes (44%) completaron las tareas de autoformación, dos participantes (22%) contestaron el 81.8% y una profesora (11.1%) contestó el 63.6% de estas tareas, una más (11.1%) contestó el 54%. Las tareas de I-A, no se contestaron, únicamente un participante (11.1%) contestó ocho de ellas (100%), un participante (11.1%) el 66.6%, un participante (11.1%) el 44.4%. Así, la hipótesis que plantea que es posible mejorar el desarrollo profesional y la formación académica de los profesores de inglés mediante la autoformación y la investigación-acción en su quehacer docente se comprueba parcialmente. En otras palabras, no existe relación alguna entre la autoformación y el uso de la investigación-acción, no están relacionadas entre sí, son independientes una de la otra, existe autoformación sin investigación-acción.

Tabla 5. Resultados del pilotaje del manual de tareas.

Participante	Porcentaje contestado	Actividades de Autoformación	Actividades de Investigación Acción	Total Actividades contestadas
1	63.15	11	2	13
2	89.47	11	6	6

3	47.39	9	0	9
4	32	6	0	6
5	68	10	4	14
6	0	0	0	0
7	0	0	0	0
8	94.7	10	8	18
9	63	11	2	13

Fuente: Elaboración propia, (2021).

Con el propósito de verificar la hipótesis se calculó la Chi cuadrada (χ^2) de los resultados obtenidos en el material piloto.

Tabla 6. Frecuencias esperadas.

Actividades Autoformación	Frecuencia esperada	χ^2 calculado Autoformación	Actividades Investigación-acción	Frecuencia Esperada	χ^2 calculado Investigación-acción	Total: Actividades Contestadas
11	9.82	0.14	2	3.17	0.42	13
11	12.84	0.26	6	4.15	0.82	17
9	6.8	0.71	0	2.2	2.2	9
6	4.53	0.47	0	1.46	1.45	6
10	10.57	0.030	4	3.42	0.096	14
0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0
10	13.6	0.95	8	4.46	2.80	18

11	9.82	0.141	2	3.17	0.42	13
68		2.701	22		8.206	90
			90			90

Fuente: Elaboración propia, (2021).

Después de realizar la prueba de χ^2 , con el fin de comprobar si las variables en el estudio son dependientes o independientes, se obtuvo un χ^2 calculado 10.90 menor al χ^2 crítico 15.507 según la tabla de distribución; por ello, también por este medio se comprueba que la hipótesis se cumple parcialmente, efectivamente puede haber autoformación sin I-A.

La versión final de las tareas consistió básicamente en ajustar el orden; ya que los profesores así lo sugirieron, se agregó una tarea más en la sección de autoformación, una que se encontraba en la sección de investigación-acción se movió a la sección de autoformación, se revisaron los tiempos de realización y se afinaron detalles; la lista final de las tareas de encuentra en el anexo 2.

Conclusiones.

Con los resultados obtenidos se observa que la mayoría de los profesores encuestados poseen experiencia y que, de acuerdo con lo expresado, con frecuencia, toman cursos de actualización, aunque no sobre autoformación, ni investigación-acción. El perfil de los docentes y su formación inicial no los equipa para realizar investigación; probablemente sea necesario, motivarlos y enseñarles en sus programas de licenciatura a investigar para que puedan utilizar la I-A con fines de aprendizaje, autoaprendizaje y autoformación.

Con respecto al tipo de cursos que desean tomar, se observa su marcado interés en metodología de la enseñanza y competencias docentes, así como por los cursos de actualización intersemestrales, aunque no todos participan en ellos.

La mayoría de los profesores reconoce que es a través de su propia práctica que siguen aprendiendo cuando preparan clase, pues estudian y se actualizan con los temas o cursos nuevos que preparan. También se autoforman y reflexionan, cuando comparten y comentan situaciones con sus iguales, cuando dan retroalimentación y motivan a sus alumnos. Sin embargo, los resultados obtenidos demuestran que los profesores no están familiarizados con el concepto de autoformación ni de reflexión, para ellos la reflexión es introspección, y en ocasiones no efectúan la reflexión en y sobre la acción. Por lo anterior, se considera que es necesario que estudien la metodología de la autoformación, se les instruya cómo autoformarse mediante las tareas diseñadas y se desarrollen programas institucionales de autoformación con el apoyo de sus programas y tutores.

Con respecto a la detección de problemas y la manera como los abordan, la mayoría indicó que los errores que cometen los estudiantes en clase les ayudan a replantear su enseñanza, a corregir y a reenseñar. La preparación de exámenes y las tareas que revisan, les sirven para observar problemas y subsanarlos; es una manera de autoaprender y mejorar de los docentes.

Aunque el 50% de los 30 profesores manifestaron que sí han aplicado investigación-acción, el 50% de ellos indicaron que les gustaría tomar un curso, lo cual nos parece pertinente ya que así se podrán transformar en profesores-investigadores y contribuir a su autoformación. Dicha informa-

ción puede coadyuvar a la planificación y construcción de modelos de capacitación y actualización innovadores en el futuro.

Al analizar las respuestas sobre la forma en cómo llevaron a cabo investigación-acción, pudimos constatar que en realidad no poseen el concepto; por tanto, no se pudo observar que la hayan realizado de manera adecuada. Lo mismo se observó en las respuestas de los diez profesores que mencionaron que la investigación-acción les fue de utilidad. Se deduce que es posible que los profesores hayan tenido algún contacto breve de la investigación-acción a nivel teórico, pero es conveniente que aprendan más sobre el tema, así como acerca de sus beneficios.

La hipótesis propuesta se demuestra de manera parcial ya que, se confirma la existencia de autoformación independientemente de la presencia de la I-A para fomentar la autoformación. La autoformación es un proceso separado e independiente; sin embargo, si el profesor adopta el papel de investigador en la acción, innegablemente se puede autoformar.

Por ello, con el objetivo de seguir con el espiral de la investigación-acción y de proponer una solución, se aportó la metodología para la autoformación de profesores de inglés y veinte de tareas; a manera de manual, divididas en dos secciones: la primera, trece tareas para promover la autoformación; la segunda, que consiste en siete tareas para instruir al profesor sobre investigación-acción y cómo aplicarla.

Es necesario difundir una cultura de la autoformación y una cultura de la investigación entre nuestra comunidad docente y estudiantil, así como proveerles del conocimiento, las herramientas y la experiencia para ponerlas en práctica, de manera institucional e individual que permita su crecimiento, desarrollo y profesionalización.

Resultado de los datos cuantitativos mediante cuestionarios.

<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>El objetivo de la presente investigación es analizar de qué manera el profesor de inglés como lengua extranjera incrementa y desarrolla sus saberes, conocimientos, así como su experiencia docente por medio de la autoformación y la investigación-acción, mediante una postura crítica-reflexiva sobre su propia práctica cotidiana, en su desarrollo y formación profesional.</p>
<p>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</p> <p>¿Cuál es el papel y el impacto que puede tener la autoformación del profesor de inglés como lengua extranjera en el acontecer de su práctica docente cotidiana? y ¿Cuál es el impacto la investigación-acción para el autodesarrollo profesional de inglés?</p>
<p>HIPÓTESIS</p> <p>H₁ Si es posible mejorar el desarrollo profesional y la formación académica de los profesores de inglés como lengua extranjera mediante la autoformación y la investigación-acción en su quehacer docente.</p> <p>H₀ No es posible mejorar el desarrollo profesional ni la formación académica de los profesores de inglés como lengua extranjera mediante la autoformación y la investigación-acción en su quehacer docente.</p> <p>H El desarrollo profesional o la formación docente de los profesores de inglés como lengua extranjera no se ven impactadas (ni positiva ni negativamente) por su quehacer docente mediante la autoformación y la investigación-acción.</p> <p>Variable dependiente: El desarrollo profesional/formación docente de los profesores de idiomas.</p> <p>Variable independiente: La autoformación y la investigación acción en el quehacer del mismo docente.</p>
<p>PROBLEMÁTICA</p> <p>El problema fundamental es que el profesor en muchas ocasiones carece de oportunidades para llevar a cabo una formación docente continua, es decir, por las cargas de trabajo, cansancio, falta de interés, quizá por cuestiones económicas, por cuestiones personales el profesor e incluso por la falta de alternativas formativas atractivas y pertinentes, el profesor de inglés del Centro de Idiomas, de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y de los profesores que imparten en Inglés en la División de Matemáticas, Relaciones Internacionales y en la Carrera de Comunicación carecen de oportunidades pertinentes de formación continua, lo que provoca que no toma cursos, no se profesionaliza o actualiza permanentemente. Por ello, este trabajo intenta indagar y demostrar cómo el docente puede mejorar sus prácticas, actualizarse y profesionalizarse a través de la autoformación en su propia práctica docente cotidiana por medio de la investigación-acción.</p>

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACION DOCENTE				
La descripción de la población docente entrevistada y encuestada se encuentra en los apartados 3.2.2 y 3.3.2 respectivamente a detalle.				
	CONCEPTOS	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES QUAN
1	Formación docente	Formación docente profesores de Inglés de Formación continua	Cursos Presenciales Cursos en línea Discusión con colegas Asistencia a Conferencias Maestrias, Doctorado Diplomados	22=73% 20=66.6% 20=66.6% 15=50% 0=0% 16=53.3%
2	Formación del profesor de Inglés	Temáticas para de formación docente	Metodología Inglés, gramática, dominio Dinámicas de grupo Evaluación Fonética y fonología Cultura T. de Aprendizaje Aprender a aprender	23=76.6% 11=36.6% 17=56% 0=0% 2=6.6% 0=0% 17=56% 2=6.6%
			Motivación Materiales Didácticos TIC Literatura Estilos de Aprendizaje Adquisición de L2 Psicología/psicolingüística Interculturalidad	0=0% 0=0% 2=6.6% 0=0% 16=53.3% 0=0 % 0=0% 0=0% Inteligencia emocional 1=3%
3	Motivación para formación docente	Razones para formarse	Ser mejor docente Aprender más Promoción Mejorar CV Obtener un mejor trabajo Innovar	30=100% 30=100% 17=56% 17=56% 9=30% 3=10% satisfacción personal 1=3%
4	Práctica Docente Cotidiana	Aprendizaje en la práctica docente	Preparación de clase/temas/ materiales Lecturas Revisión y crítica de los programas Preparación de exámenes Investigar temas Uso de tecnología Experiencia Aprendo del error Estudio y me actualizo Pregunto a colegas	26=93.3% 0=0% 12=40% 0=0% 13=43.3% 25=83.3% 0= 0 % 0=0% 0=0% 0=0%
5	Autoformación	Autoformación	Imitación Autoinstrucción/Autoaprendizaje	0=0% 0=0%

			Retroalimentación Revisión de materiales (se actualiza a sí mismo) Actitud innovadora Investigando Leyendo Aprender del alumno Aprendo del error Introspección Motivo Preparo Clase Preparo exámenes Reviso programas	26=86.6% 25=83.3% 0=0% 26=86.6% 0=0% 0=0% 0=0% 0=0% 21=70% 28=93.3% 13=43.3% 12=40%
6	Problemas de aprendizaje del inglés en la práctica	Detección de problemas	Observación Monitoreo/diagnóstica Entrevistas con alumnos Cuestionarios Escuchar al alumno Ofrecen ayuda Aplica Acts.	24=80% 17=56% 0=0% 22=73.3% 9=30% 2=6% 0=0%
7	Solución de problemas de aprendizaje en la práctica	Resolución de problemas	Asignación de tareas/acts. Hablo con los alumnos Aplicación de exámenes Proporciono actividades & materiales remediales Aplico Investigación-acción Consultar a colegas Motivación Practica-aplica Seie-ana-retro	5=16.6% 16=53.3% 0=0% 26=78% 14=45.6% 0=0% 0=0% 0=0%
8	Recolección de información en	Registro de Evidencias	Memorizo Apuntes	2=6% 0=0%
	investigación-acción		Diario Carpeta/ Archivos electrónicos Portafolios Colección de materiales (del profesor y del alumno) Lo registro en la lista Reciclar materiales	18=60% 16=53.3% 10=33.3% 15=50% 0=0% 0=0%
9	Investigación Cualitativa Investigación acción	Detección de un Problema Elaboración de un plan de investigación acción Aplicación de un plan de Investigación acción Resultados	Aplicación de Investigación - acción La aplico informalmente La aplico parcialmente No, no estoy relacionado No, Si estoy relacionado Si, si estoy relacionado No, si estoy relacionado No me interesa	0=0% 0=0% 0=0% 7=23.3% 4=13.3% 15=50% 2=6% 2=6% 0=0% 0=0%

Fuente: Elaboración propia, (2019).

Anexo 2.

Lista final de las tareas.

TAREA	NOMBRE	TEMA	Objetivo	Corrección
Task 1	<i>Someone to work with</i>	Autoformación	Buscar a un colega con quien trabajar	Si, se puso color a los títulos
Task 2	<i>The inspiration of my life</i>	Autoformación	Reflexionar quién me inspiró para ser profesor	Si, se puso color a los títulos
Task 3	<i>My Teaching life</i>	Autoformación	Reflexionar cómo ha sido mi vida docente	Si, se puso color a los títulos
Task 4	<i>My Teaching Philosophy Statement</i>	Autoformación	Establecer mi filosofía docente	Si, se puso color a los títulos y se agregó una hoja de formato para escribir
Task 5	<i>Looking for a Mentor</i>	Autoformación	Buscar a un mentor con quien trabajar	Si, se puso color a los títulos y negritas.
Task 6	<i>Inventory of Teaching Skills</i>	Autoformación	Reflexionar sobre mis puntos fuertes y mis áreas de oportunidad	Si, se puso color a los títulos y negritas.
Task 7	<i>Drawing an action plan</i>	Autoformación	Planeación de las propias acciones de autoformación	Si, se puso color a los títulos, se redujo el formato
Task 8	<i>Getting to know my students</i>	Autoformación	Realizar un análisis de necesidades de los estudiantes	Si, se puso color a los títulos
Task 9	<i>Writing a formative agreement</i>	Autoformación	Establecer un controla formativo con uno mismo y con el mentor	Si, se puso color a los títulos y se agregó un formato más amigable.
Task 10	<i>Students' Opinonnaire</i>	Autoformación	Evaluación de los alumnos y aprender a retroalimentarse a uno mismo	Si, se puso color a los títulos
Task 11	<i>Pedagogical intervention self-assessment</i>	Autoformación	Familiarizarse y utilizar herramientas de autoevaluación docente	Si, se puso color a los títulos
Task 12	<i>After Action Review (AAR)</i>	Autoformación	Estrategia de guerra para revisar las acciones en la acción; evaluación de acciones.	Esta era la tarea 17 de I-A
Task 13	<i>Do You Have the Heart of a Teacher?</i>	Autoformación	Inteligencia pedagógica	Tarea nueva

Task 14	<i>What is action-research?</i>	Investigación Acción Autoformación	Familiarizarse con el termino de investigación-acción.	Si, se puso color a los títulos y se recorrió era la atarea 12
Task 15	<i>Detecting an area of opportunity in my classroom</i>	Investigación Acción Autoformación	Detección de un problema a resolver por medio de la investigación-acción	Si, se puso color a los títulos y se recorrió era la atarea 13
Task 16	<i>Drawing the research aim and objectives</i>	Investigación Acción Autoformación	Establecer los objetivos de investigación	Si, se puso color a los títulos y se recorrió era la atarea 14
Task 17	<i>Drawing an Action Research Plan</i>	Investigación Acción Autoformación	Elaborar un plan de investigación acción.	Si, se puso color a los títulos y se recorrió era la atarea 15
Task 18	<i>Reflexive Journal Writing</i>	Investigación Acción Autoformación	Recolección de evidencias cualitativas	Si, se puso color a los títulos y se recorrió era la atarea 16
Task 19	<i>Observations</i>	Investigación Acción Autoformación	Recolección de información utilizando observaciones	Si, se puso color a los títulos y se recorrió era la atarea 17
Task 20	<i>Lights, Camera, ¡¡Action!!</i>	Investigación Acción Autoformación	Recolección de evidencias utilizando videos para la autoevaluación o para el proyecto de investigación	Si, se puso color a los títulos y se recorrió era la atarea 18

Fuente: Elaboración propia, (2020).

Referencias.

- Albero, B. (2004).** La autoformación en contexto institucional: entre la contingencia y la utopía. En Castañeda, A., Navia, C. y Yurén, M.T. *Formación, Distancias y Subjetividades: Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: UAEM Noriega Editores.
- Anderson, G. L. (2007).** El docente-investigador: Investigación – Acción. Recuperado de: www.ciae.uchile.cl/download.php?file=otros/tallerinvestigacion/
- Boggio, N. y Rosekrans, K. (2004).** *Investigación-Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Santa Fe: Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Braslavsky, C. (2002)** *Docentes para el siglo XXI. Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada* No.123.Vol. XXXII, n°3. Recuperada de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129510s.pdf>
- Brown, D. (2007).** *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. United States of America: Pearson Longman.
- Brown, D. (2000).** *Principles of Language Learning and Teaching*. United States of America: Addison Wesley Pearson.
- Celce-Murcia, M. and Brinton, D. (2014).** *Teaching English as a Second or Foreign Language*. U.S.A.: Cengage Learning.

- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. (2003).** *Diplomado en Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para Profesores de Lenguas*. Recuperado de: <http://alad.cele.unam.mx/caracteristicas/descripcion.html>
- Cohen, L.; Manion, L. and Morrison. K. (2007).** *A Guide to Teaching Practice*. Great Britain: Routledge Falmer.
- Colmenares, E. A., M. y Piñero M. M. L. (2008).** La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, Vol. 14, Núm. 27, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Revisado en febrero 2013. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892006>
- Da Silva Gómez, H. C. et al. (2008).** *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Davini, M. C. (2016).** *La formación en la práctica*. Argentina: Paidós.
- Decibe, S. et al. (1997).** *La Investigación-acción en educación: Antecedentes y tendencias*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Elliot, J. (2000).** *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Elliot, J. (1997).** *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Eneau, J. (2017). From self-directed learning to self-formation: transforming the self through Bildung. *In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Eds). Transformative Learning meets Bildung. An international exchange* (pp. 165-178) Rotterdam (NL): Sense Publishers (Translation: Kate Davis.). Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01680931/document>.

Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. y Suárez, D. (2009).

Investigación-Acción participativa en la educación Latinoamericana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-marzo. Vol. 14, Núm.40. pp.289-308.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Casas, P. M. de la L.

(1997). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGraw Hill Interamericana de México.

Hernández, S., Fernández C. R. y Baptista L. P. (1997).

Metodología de la Investigación. Mc Gran Hill, México.

Jurado J. M. D. (2007). Autoformación: *Reto Para El Desarrollo*

De Una Educación Concientizadora y Emancipadora.

Recuperado de: <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/20%20-%202007/02%20Jurado.pdf>

Latorre, A. (2010). *La investigación-acción. Conocer y cambiar*

la Práctica Educativa. España: Editorial Graó.

López Auyón, R., Pérez Melchor, P.P. y Solalíndez Aranda, B.E. (2011).

La Autoformación para Promover Autonomía y Responsabilidad en la Formación de Docentes en Educación Básica. *XII Congreso de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/012.pdf>

- Maciel de Oliveira, C. (2013).** *La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado.* Revista iberoamericana de educación. N.º 33 (2003), pp. 91-109. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie33a05.PDF>
- Marcelo, C. (2010).** Autoformación para el siglo XXI. En J. Gairín (Coord.). *Nuevas estrategias formativas par las organizaciones.* Madrid, Wolters Kluwer, pp. 141-170. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/253643494_Autoformacion_para_el_siglo_XXI/links/00b7d51f9352a41a39000000/Autoformacion-para-el-sigloXXI.pdf
- Murillo, T. F. J. (2011).** Investigación-Acción. *Métodos de investigación en Educación Especial. 3ª Educación Especial. Curso: 2010-2011.* Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de www.uam.es/personal_pdi/.../InvestigacionEE/.../Inv_accion_trabajo.pdf
- Nunan, D. y Bailey, K. (2009).** *Exploring Second Language Classroom Research: A comprehensive Guide.* Canada: Heinle Cengage Learning.
- Richards, J. Renandya, W. (2006).** *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* United States of America: Cambridge University Press.
- Rincón, B. L. H. (2017).** *La Investigación Acción Participativa.* Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Rojas, G. A. (2009).** La investigación – acción en el aula. Docente de la Universidad Alas Peruanas. *Reflexiones de Profesionales de la Educación.* Perú: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf>

- Romera-Iruela, M. K. (2011).** La investigación-acción en la formación del profesorado. En *Revista española de documentación científica*, 34, 4, octubre-diciembre, 597-614, 2011, ISSN: 0210-0614. doi: 10.3989/redc.2011.4.836597
- Ruiz, M. (2010).** *Como se calcula la varianza a mano*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=b7MqyKILzPU>
- Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2006).** *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial STELLA
- Sánchez, C. (2019).** Normas APA – 7ma (séptima) edición. *Normas APA (7ma edición)*. Recuperado de <https://normas-apa.org/>
- Sarramona, L. J. (1999).** La Autoformación en una Sociedad Cognitiva. (The Self-Training in a Cognitive Society). En *Revista iberoamericana de educación a distancia*. Vol. 2, Nº 3. Universitat Autònoma de Barcelona, (España). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/2085/1960>
- Sarramona, C. y Vázquez, R. (1999).** *La Formación Inicial del Docente y la Práctica Profesional*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapituloIIDef.pdf>
- Shön, D. (1983).** *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. United States of America: Basic Books, Inc.
- Silva da, G. C. H. et al. (2008).** *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México D.F.: UNAM Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

- Stenhouse, L. (1993).** *La investigación como base de la enseñanza.* Rudduck y Hopkins, D. Compiladores. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Stenhouse, L. (s.f.).** Investigación-acción. Métodos de investigación educativa, participativa, colaborativa, crítica, en el aula, del profesorado. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_4_07/ems12407.html
- Stern, H. H. (2003).** *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Hong Kong: Oxford University Press.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015).** *El ABC y D de la formación docente.* Madrid: Narcea, S.A. Ediciones
- Vallín, B. M. (2012).** *Hacia La Autoformación Permanente de los Docentes en las Comunidades de Práctica: Los Talleres De Internet En El Aula.* Barcelona: Universitat de Vic.
- Yurén, C. M. T. (1999).** *Filosofía de la Educación Superior en México.* México: CINADE.
Recuperado de: <http://www.cinade.edu.mx/antologias/FilosofiadelaEducacionSuperioreMexico.pdf>
- Yurén, C. M. T. (1999).** *La formación, horizonte del quehacer académico (Reflexiones filosóficopedagógicas).* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Yurén, C. M. T. (2004).** ¿La autoformación es el olvido del otro? En Castañeda, A., Navia, C. y Yurén, M.T. *Formación, Distancias y Subjetividades: Nuevos retos de la formación en la globalización.* México: UAEM Noriega Editores.

Zabalza, M. (2005). *Competencias Docentes*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero. Recuperado de: http://www.academica.mx/sites/default/files/adjuntos/8802/lectura2-competencias-docentes.miguel_angel_zabalza.pdf

Zavala, S. (2009). *Guía a la redacción en el estilo APA (6ª ed.)*. Biblioteca de la Universidad Metropolitana. Recuperado de: <http://www.cibem.org/paginas/img/apa6.pdf>

Zúñiga, R. E. (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM, XII (2), 207-218. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=654/65412211>